

## **MODERNIDADE, CIDADANIA E EDUCAÇÃO – DAS DINÂMICAS AOS DESAFIOS**

**Maria Manuel Vieira**

Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa  
mmfonseca@ics.ulisboa.pt

### **Resumo**

Os sistemas escolares representam o instrumento por excelência de formação do cidadão na modernidade, inscrevendo no seu elenco de conteúdos e regras de funcionamento os ingredientes tidos como nodais na produção de um “homem novo”. Não obstante, a imposição estatal deste desígnio tem encontrado resistências que se traduzem, num primeiro momento, em uma não adesão entusiástica à frequência escolar e, mais recentemente, em uma conversão proximal mas crítica a esta instituição. Neste contexto, os conteúdos e as práticas da ação escolar tornam-se eles próprios objeto de negociação - o que constitui em si mesmo um exercício de cidadania prática.

**Palavras-chave:** Modernidade; Cidadania; Escolaridade.

### **Abstract**

School systems represent the utmost instrument of citizens' training in modernity, inscribing in its list of contents and operating rules ingredients regarded as crucial in the production of a "new man." Nevertheless, the imposition of this plan by the state has met with resistance which resulted, at first, in a non-enthusiastic conversion to the school attendance and, more recently, in a proximal but critical adherence to this institution. In this context, school contents and practices become themselves an object of negotiation - which is in itself an exercise of practical citizenship.

**Keywords:** Modernity; Citizenship; Schooling.



## Introdução

Apesar de fortemente incentivado pelas políticas científicas à escala internacional - e reconhecido mesmo como abordagem imprescindível para o equacionamento de problemas complexos - o diálogo interdisciplinar continua, não obstante, a ser pouco praticado na academia. Por esse motivo, a proposta de cruzar num mesmo espaço de debate, a pretexto do tema da “cidadania”, o saber jurídico com a abordagem sociológica (matriz teórica disciplinar na qual me filio), representa um desafio verdadeiramente irrecusável<sup>1</sup>

Em termos operatórios, a transação comunicacional interdisciplinar pode ser potenciada através do recurso a diversos instrumentos entre os quais se contam, como refere António Joaquim Esteves (2010), as metáforas, enquanto figuras da linguagem comum, bem como os chamados conceitos nómadas (Stengers, cit por Esteves, 2010), ou seja, conceitos que são exportados de um dado campo científico para outro(s).

O conceito de *cidadania* é, justamente, um desses conceitos uma vez que a sua transumância ocorre entre vários campos científicos – do Direito à Ciência Política, passando, também, pela Sociologia - mas não necessariamente com abordagens e implicações idênticas. Exigência básica das Ciências – e, muito especialmente, das Ciências Sociais uma vez que utilizam a linguagem comum como matéria-prima no fabrico do conhecimento – é a necessidade de construção de uma linguagem formalizada. Esta envolve, obrigatoriamente, a definição de conceitos, isto é, a delimitação controlada de sentido das palavras oferecidas pela linguagem vulgar com vista à redução da polissemia associada aos seus usos (Almeida e Pinto, 1990) . Assim sendo, e começando pela definição do conceito de cidadania consagrada no dicionário Morais (1992), esta remete para uma definição de sentido único - “qualidade de cidadão” - sendo que este, por sua vez, se desdobra numa pluralidade de sinónimos: “s.m. Habitante de uma cidade. //Aquele que está no gozo dos direitos civis e políticos num estado//Fam. Indivíduo qualquer.” Prevalece, como se comprova, a

---

<sup>1</sup> A autora agradece a Luísa Neto, da FDUP, e a Natália Azevedo, da FLUP, coordenadoras do projeto sobre a Educação em/para a Democracia, o convite para participar no seminário “A cidadania: a construção da identidade e os desafios da diversidade”, que decorreu no dia 14 de Maio de 2014 na Faculdade de Direito da Universidade do Porto e de cuja conferência então proferida decorre o presente texto.

dimensão jurídico-política do conceito, aliás fortemente colada à sua origem etimológica – do latim *civitas*, cidade – e ao que esta representava politicamente no mundo da Antiguidade.

No caso da Sociologia, pode-se dizer que o tema integra o património de questões fundadoras desta formação científica. Com efeito, o problema da cidadania – e, em particular, a questão de saber como se constrói o comum em sociedade – constitui justamente uma das pedras basilares desta ciência desde a sua emergência, no séc. XIX.

Perante sociedades em acelerada industrialização e urbanização, marcadas por uma crescente diferenciação que faz desvanecer muitos dos laços coletivos de base comunitária vinculados ao mundo rural, como aquelas que se constroem ao longo do século XIX, alguns sociólogos atentos à sociedade do seu tempo, como Émile Durkheim, interrogam-se acerca do problema da coesão social. Em contextos de forte diferenciação e progressiva individualização, quais serão os fundamentos passíveis de cimentar esta nova ordem social? E, nesse sentido, quais os instrumentos capazes de formar o novo cidadão? Para este autor, é a própria divisão do trabalho, ou melhor, é a solidariedade alicerçada na interdependência pessoal provocada pela progressiva especialização do trabalho – a chamada “solidariedade orgânica” - que constitui o laço social que une os indivíduos em sociedades pautadas por um “individualismo crescente” (Durkheim, 1977:200). Mas, para que todos os indivíduos actuem segundo regras já não produzidas intersubjetivamente (nas relações comunitárias), mas sim concebidas segundo critérios legais-rationais predominantes nas relações societárias (Weber, 1984), e visando a sua aplicabilidade universal – à escala nacional, primeiro, com a afirmação dos Estados-Nação; à escala supranacional, mais recentemente, em alguns domínios - afigura-se imprescindível a concretização de novas formas de socialização política.

Neste texto iremos apurar de que forma a educação – e, em particular, a educação pública, promovida pelo Estado através da escola – se articula com a construção da cidadania, revelando-se ingrediente indispensável da formação de um “homem novo”.

Mas esta construção da cidadania ancorada nos modernos sistemas de ensino não tem sido um processo pacífico, ao longo dos tempos. Veremos em que medida ela tem suscitado resistências e questionamento – no passado e no presente.

Concluiremos com o equacionamento de alguns dos desafios colocados à



escolarização como meio de promover, em democracia, a educação para a democracia.

### **Modernidade, Estado e Escolarização**

A modernidade representa um longo processo social que se afirma mais intensamente no mundo ocidental, potenciado pelas revoluções que ocorrem nos finais do século XVIII<sup>2</sup>. Em certo sentido, ela constitui um processo de “destraditionalização” (Giddens, 2000) que acompanha a afirmação do indivíduo enquanto sujeito de direito, processo esse suportado por uma normatividade de tipo legal-racional legitimadora da ação política, desenvolvida com vista à prossecução do bem comum.

A integração das várias comunidades culturais numa mesma nação territorialmente delimitada, tutelada por um Estado instituído como representante legítimo do bem comum, é tarefa que ocorre com avanços e recuos na generalidade do espaço europeu ao longo do século XIX e parte significativa do século XX. O desígnio de desvinculação dos indivíduos das tradições identitárias das comunidades de pertença e a sua desejável integração numa identidade cultural coletiva de base societária, projeto político almejado pelos Estados-nação oitocentistas, irá requerer o recurso, em larga escala, a um novo instrumento de socialização.

Os modernos sistemas de ensino vêm cumprir, justamente, essa missão. Contrastando com as modalidades de instrução que a precederam – de âmbito particular, avulsas, cujo conteúdo e organização depende totalmente do estatuto social do educando – a criação de uma escola pública, estruturada em sistema, alargada a todo o território nacional e de frequência obrigatória vem instaurar um verdadeiro denominador comum de aprendizagens. E através do modo de socialização específico que a escola promove – o modo escolar de socialização, baseado na cultura escrita e pautado por relações pedagógicas submetidas a regras impessoais (Vincent, Lahire e Thin, 1994) – as sociedades liberais oitocentistas pretendem fabricar de raiz, desde a infância, um homem novo que corresponda a “um certo ideal de homem (...) tanto do ponto de vista intelectual como físico e moral” (Durkheim, 1968: 8) constitutivo da

---

<sup>2</sup> Referimo-nos, concretamente, às revoluções políticas setecentistas (americana e francesa), bem como à revolução económica (industrial) que, no mesmo período, teve como palco privilegiado a Inglaterra.

figura do cidadão. Em suma, a permanência quotidiana, duradoura, de todas as crianças na escola, sujeitas às mesmas aprendizagens e regras, é tida como o garante de uma socialização política comum, da formação por excelência de cidadãos.

Duas qualidades, em particular, parecem cumprir de forma exemplar esse desígnio. Por um lado, a ênfase colocada pelos modernos sistemas de ensino na cultura escrita<sup>3</sup> e na transmissão de saberes científicos visa dotar os futuros cidadãos de uma nova moral racional que os habilite a agir com reflexividade, subtraindo-os à influência do pensamento mágico a que muitos se encontrarão submetidos. Por outro lado, a tarefa de homogeneização linguística e cultural ativamente perseguida pelos sistemas escolares, através da adoção de uma única língua oficial de ensino e da fabricação de uma mitologia nacional enquanto memória coletiva – uma História – visa favorecer a constituição de uma identidade comum integradora: a identidade nacional.

Ora, a imposição desta forma inédita de socialização ativamente promovida pelo Estado (em particular ao longo do século XIX e primeira metade do século XX), está longe de ser um processo pacífico. E, muito especialmente, em Portugal.

Desde logo, por que ela vem intrometer-se no seio das relações intergeracionais então prevalecentes, subtraindo competências e prerrogativas aos vários grupos sociais (Vincent, Lahire e Thin, 1994) em matéria de educação dos mais novos. Em particular, a ingerência do Estado sobre as famílias, retirando o seu até então monopólio de educação dos filhos, não deixa de suscitar resistências em quase todos os grupos sociais, e por motivos diversos: para uns, a libertação (obrigatória) dos filhos para as tarefas escolares põe em risco a própria sobrevivência económica, uma vez que a economia doméstica depende fortemente, à época, do trabalho de todos, incluindo os mais novos; para outros, a frequência escolar significa a ameaça de desestruturação dos valores da cultura prevalecente nas suas comunidades de pertença; para outros, ainda, a imposição de um currículo comum e obrigatório colide com o elenco de saberes que compõem o currículo escolhido para a educação formal de cada um dos seus descendentes.

Depois, este processo é crítico por que a obrigatoriedade de uma frequência

---

<sup>3</sup> Uma “razão gráfica”, como lhe apelida Lahire na senda dos trabalhos de Jack Goody, está omnipresente na escola e o seu exercício regular e quotidiano consubstancia uma certa organização das práticas, bem como uma certa relação com os outros. Com efeito, «a prática da escrita permite estruturar, organizar, prever, planificar uma prática fora dela, antes da sua efetivação e, simultaneamente, desafiar ou desfazer a urgência da prática.” (Lahire, 2008:16)



escolar, imposta em nome da integração de todos numa cidadania comum vem provocar, por seu turno, novas desigualdades. Com efeito, a partir do momento em que a escolarização se generaliza, a frequência escolar passa a constituir-se como novo princípio de classificação – e critério de diferenciação social. Primeiro, estabelece a distinção entre cidadãos analfabetos e cidadãos alfabetizados. Depois, à medida que o cumprimento da escolaridade obrigatória se concretiza, distingue entre aqueles que completam e os que não completam esse patamar de ensino e, ainda, aqueles que o ultrapassam. Ao cumprimento deste dever de cidadania (frequentar e concluir a escolaridade obrigatória) passam também a estar vinculados certos direitos, o que confere caráter punitivo ao seu não cumprimento – independentemente das razões que o terão justificado. Basta referir que no Portugal de oitocentos o direito de voto, ou o acesso a determinados cargos políticos estava condicionado, entre outros critérios de elegibilidade, às habilitações literárias obtidas. Um século depois, no dealbar dos anos 1950, várias dimensões do exercício da cidadania comum como o acesso ao trabalho (no comércio e na indústria), a obtenção da carta de condução ou a autorização para a emigração, entre outras (Carvalho, 1986, cit. in Almeida e Vieira, 2006), estão dependentes da posse de um diploma da instrução primária (a escolaridade obrigatória à época em Portugal). Semelhante condicionamento do usufruto pleno dos direitos de cidadania prolonga-se até aos dias de hoje.

Para além disso, à medida que ocorre a generalização da escolaridade como patamar formativo obrigatório para todos os jovens cidadãos, observa-se um progressivo efeito de credencialização (Collins, 1979), ou seja, a vulgarização dos diplomas como “meio de transação” no acesso ao mercado de trabalho e às oportunidades de mobilidade social que aquele possa oferecer. Na base desta nova hierarquização social de base escolar encontra-se o princípio de distinção que recolhe, nas sociedades contemporâneas, maior legitimidade e que produz as desigualdades tidas como mais justas: o mérito. À escola caberá promover a igualdade meritocrática de oportunidades (Dubet, 2004), isto é, garantir que todos os alunos sejam tratados de igual forma com vista à possibilidade de cada um poder provar cabalmente as suas capacidades. Constituindo-se na “figura cardinal da justiça escolar”, a igualdade meritocrática de oportunidades designa, nas palavras de François Dubet (2004), “o modelo de justiça que permite a cada um concorrer numa mesma competição sem que as diferenças de fortuna ou de nascimento determinem diretamente as suas oportunidades de sucesso e de acesso a qualificações escolares relativamente raras”(p.6). Nestas circunstâncias, porém, ao hierarquizar “os alunos unicamente em

função do seu mérito, a igualdade de oportunidades é suposta evacuar as desigualdades sociais, sexuais, étnicas e outras que caracterizam todos os indivíduos" (p.7).

### **Identidades, Reconhecimento e Formação do Cidadão – Novos Desafios**

Ora, o tratamento igualitário de todas as crianças e jovens na escola, defendido em nome da imparcialidade que deverá nortear o exercício do serviço público e apoiado em regras impessoais de carácter universal, tem vindo a ser objeto de questionamento. Se alguns atores escolares continuam a rever-se, pelo menos em algumas circunstâncias, neste princípio cívico, a verdade é que ele está longe, hoje, de recolher unanimidade. E isto por que os modernos sistemas de ensino confrontam-se com novos desafios que decorrem, justamente, dos efeitos da sua própria ação, ou seja, da inclusão de todos e até cada vez mais tarde na escola.

Por sua vez, tais desafios não podem ser dissociados de um conjunto de transformações mais vastas observadas à escala global mas com traduções específicas particularmente intensas no mundo ocidental a partir dos anos de 1970<sup>4</sup>. O aumento da crítica, enquanto amplificação da reflexividade que a própria escolaridade ajuda a promover nos indivíduos, suportada numa pericialidade técnica e científica mais alargada, representa justamente um desses desafios. Por sua vez, a acentuação da individualização como referência normativa, e o convite à construção ativa de um projeto identitário por parte dos sujeitos que lhe está associado, reforça a aceitação da pluralidade de práticas sociais como legítimas.

Tendencialmente mais críticas e mais plurais, as sociedades contemporâneas e as transformações nelas operadas não deixam incólume as fontes da legitimidade do Estado – nomeadamente, os limites da sua ação enquanto representante do Bem Comum, i.e. enquanto entidade que fala em nome de um ator universal. Ao princípio cívico que suporta essa universalidade sobrepõem-se hoje outros princípios reivindicados como legítimos, e que traduzem diferentes “escalas de justiça” (Fraser, 2008, cit por Schilling, 2014) – quer os associados a lutas por redistribuição

---

<sup>4</sup> De que a desregulamentação, a liberalização, a flexibilização e a mobilidade constituem alguns dos ingredientes mais reconhecidos, como alguns autores sinalizam. Consultar, a este propósito, Bauman (2001), Boltanski & Chiapello (1999), Sennett (2007) e Wagner (1996), entre outros.



(económica), quer os que estão na base de lutas por reconhecimento (cultural) de identidades (Honneth, 2009), quer ainda os decorrentes de lutas por participação e representação (política).

A busca da igualdade – horizonte regulador que tem estado no cerne da construção das sociedades democráticas e das suas instituições – acomoda agora também, não sem tensões, reivindicações em torno das diferenças. Como se adivinha, o processo de construir o comum em sociedade torna-se hoje bem mais problemático.

Evidentemente, os modernos sistemas de ensino não estão imunes a tais disputas. O princípio cívico que está na base da “magistratura da escola” (Derouet, 1992: 87) pública, de matriz republicana – impor a todos os cidadãos uma escolaridade obrigatória em nome do princípio da igualdade (de oportunidades) – e que culmina na concretização do ideal de escola única para todos<sup>5</sup>, é abalado a partir do momento em que as Ciências Sociais descobrem, ao abrirem a “caixa negra” da escola, as desigualdades que esta (re)produz<sup>6</sup>. Esta crítica abre as portas à afirmação de uma pluralidade de pontos de vista. Para além de referências inspiradas no mundo empresarial (o “modelo da eficácia” gestionária e o “modelo mercantil” da concorrência e da livre escolha), a escola pública vê hoje irromper com inusitada veemência reivindicações que colocam a preocupação com a pessoa, na sua singularidade, no epicentro da ação (“modelo comunitário”) (Derouet, 1992).

Acresce a isto o facto de o crescimento da mobilidade à escala global fazer com que os sistemas de ensino públicos, frequentados por uma população muito diversificada nas suas origens (não apenas sociais, mas agora também em termos de local de nascimento), deixem de ter como destinatário exclusivo da sua ação o cidadão nacional. Trata-se agora de saber como conceber a formação de uma cidadania que, em certos contextos, assume um carácter supranacional<sup>7</sup>; ou, ainda,

---

<sup>5</sup> Em Portugal, a unificação escolar do 3º ciclo do ensino básico ocorre nos anos subsequentes à revolução de 1974.

<sup>6</sup> Os trabalhos da sociologia crítica francesa, em particular a obra pioneira de Bourdieu e Passeron (1964 e 1970) dedicada ao sistema escolar, são as referências mais marcantes neste domínio.

<sup>7</sup> De que a União Europeia é exemplo. A este espaço peculiar de direitos de cidadania supranacional pode acrescentar-se, ainda, outros exemplos de consagração de direitos e garantias com ambição universal tais como a “Declaração Universal dos Direitos do Homem”



de saber como garantir os instrumentos para o exercício de uma “cidadania prática” – o domínio dos pré-requisitos necessários, em termos de direitos e deveres, para fazer funcionar as instituições e os serviços públicos (Payet, 1999) - a populações não nacionais, desprovidas de qualidade cidadã...

A multiplicidade de demandas colocadas à escola não deixa de emprestar entropia ao sistema e torna cada vez mais difícil este funcionar, como outrora, com base num compromisso nacional, “imposto a todos os actores de forma transcendente, como um acordo “natural”, incontestável” (Payet, 1999: 295), válido em toda a parte. Com efeito, o seu alargamento a públicos diversificados fez transportar para o seio da instituição escolar uma pluralidade de mundos (Derouet, 2000) e de modelos para a ação baseados em princípios de natureza divergente, contraditórios em alguns casos, o que requer um constante trabalho de coordenação.

Para gerir adequadamente a diversidade que hoje coabita na escola, o funcionamento centralizado, controlado pelo Estado, parece já não resultar e a descentralização da gestão à escala local é vista como solução. Supõe-se que, mais próximo dos utentes (alunos e suas famílias), cada escola estará em melhores condições de encontrar as respostas mais adequadas aos desafios que localmente se lhe colocam. Transmutado em unidade de gestão central do sistema educativo, cada estabelecimento de ensino tem agora a árdua tarefa de “construir acordos” e de “fazer funcionar o sistema a partir de compromissos locais” (Derouet, 1992: 32). Tarefa difícil, sem dúvida, uma vez que a proximidade assim instaurada está longe de elidir os conflitos antes geridos à distância: eles tornam-se agora personificados, corporizados em indivíduos e grupos concretos e, nessa medida, o seu desfecho é incerto dado que os acordos alcançados são passíveis de ser denunciados a todo o momento pelos atores envolvidos.

Neste contexto, a questão recoloca-se com nova acuidade: que cidadania se pretende construir e que figura de cidadão se pretende formar?

A escola apresenta-se hoje como uma composição de princípios heterogêneos, o que tem alimentado o discurso da “crise da escola” ou, pelo menos, justificado a tese do declínio do seu “programa institucional” (Dubet, 2002). Ora, pese embora as transformações societárias aludidas, ela continua omnipresente na vida social e não

---

(ONU, 1948) ou a “Convenção sobre os Direitos da Criança” (ONU, 1989) que inclui, justamente, o “direito da criança à educação” (Artigo 28º).



deixou de ser “(...) o local por excelência de socialização política nas sociedades modernas” (Resende, 2010:15). Mais abrangentes na sua ação (formação inicial, educação pré-escolar, formação avançada, formação ao longo da vida...), os sistemas de ensino continuam a perseguir objetivos nucleares de natureza cognitiva (ensino-aprendizagem de um mínimo denominador comum de saberes científicos, humanísticos e técnicos) e moral (educação para determinados valores) que visam dotar as populações dos instrumentos julgados básicos para assegurar a comunicação societária (a uma escala fortemente amplificada) e o exercício prático da cidadania – independentemente da condição cidadã ostentada. Não obstante, tais desígnios são cada vez menos inquestionáveis: pelo contrário, eles transformam-se em objeto de debate, o que traduz uma participação (cívica e democrática) mais atuante dos diferentes atores sociais e, em contraponto, uma certa fragilização da ação (unívoca) do Estado. Os conteúdos da ação escolar, os significados que assumem, bem como as possibilidades do seu exercício, dotam-se hoje de uma maior plasticidade, estando mais dependentes do que nunca do envolvimento dos atores – ou seja, do sentido que investem na sua ação.

Neste contexto, e sem descurar a interferência das outras escalas (nacional e supranacional) nos contornos da formação cidadã, pode-se afirmar que o nível local assume uma nova centralidade na formação de uma cidadania essencialmente prática, que se constrói e exerce, em boa medida, na micro-escala do quotidiano escolar. A territorialização das políticas educativas como solução para a gestão da diversidade veio promover o alargamento da representação democrática nos órgãos de governo dos estabelecimentos de ensino, envolvendo agora outros atores locais (pais, representantes do poder local e da sociedade civil) na definição da ação escolar - consubstanciada, nomeadamente, na construção de um projeto educativo – o que implica a necessidade de compor entendimentos e acordos de base local. Por sua vez, a delegação de alguns poderes para os estabelecimentos de ensino acentua o exercício da interpretação das normas e o modo como elas são aplicadas em cada contexto. Esta dinâmica joga-se não apenas nas modalidades de exercício do poder formal, mas também e sobretudo nos seus interstícios, nas interações comuns quotidianas, a partir de situações reconhecidas pelos atores – entre os quais se contam os próprios alunos – como injustas, por que atentatórias a direitos ou a deveres que julgam poder reclamar (Resende e Caetano, 2013).

Neste sentido, pode-se afirmar que a formação do cidadão, a socialização política dos mais novos, passa cada vez menos por uma aprendizagem

institucionalmente organizada de um conjunto de normas e valores pré-definidos, que se espera que o jovem adoptará como seus no decurso da escolaridade, mas cada vez mais pelo exercício contingente da negociação prática de direitos e deveres em torno de situações concretas vividas no quotidiano escolar. A participação dos jovens alunos no espaço de cidadania que é a escola desenvolve-se primordialmente enquanto dimensão ordinária e quotidiana de “experiência do mundo”, enquanto “político a fazer-se” (Caetano, 2013:57) a pretexto de situações (de não reconhecimento, de injustiça) que os afectam particularmente mostrando, desta feita, pouca disponibilidade para investir nos espaços de representação formal de natureza impessoal que lhes estão destinados na instituição pelo mundo adulto.

## Conclusão

Após este breve périplo por um conjunto de questões que se prendem com a construção da cidadania emerge, desde logo, uma evidência: o Estado é instado a repensar-se *com e por ação* dos cidadãos...que ele próprio ajudou a produzir.

Vimos como os sistemas escolares estão na base da formação de cidadãos nas sociedades modernas e evidenciámos como o princípio da igualdade que perseguem se compagina, simultaneamente, com a produção de diferenças que o seu alargamento generalizado instaura. O reconhecimento destas *diferenças* – entendidas como negação da igualdade (redistributiva e participativa) prometida – vem alimentar o debate crítico sobre o lugar do Estado e das suas instituições, bem como os limites da sua ação. Mas o reconhecimento da *diferença* – entendida como reivindicação identitária (cultural) legítima – vem por sua vez suscitar críticas homólogas.

A pluralidade de princípios – afinal, a condição *sine qua non* para que o debate democrático possa acontecer – está hoje mais do que nunca presente no mundo escolar, criando demandas e tensões cuja expressão é particularmente visível à escala local, em cada estabelecimento de ensino. E fundamenta a formação (continuada) dos cidadãos que nela coabitam, não apenas os jovens mas também os adultos. Isto por que é na negociação e na interpretação (local) dos conteúdos e das normas que compõem as propostas políticas de educação que se alicerça boa parte da formação (em exercício) da cidadania. As rotinas escolares constituem o pano de fundo onde a assunção ou a reivindicação de direitos e de deveres se inscreve e onde se pratica, a pretexto de situações ordinárias ou extraordinárias, a competência cívica dos atores escolares. Por isso é que a coordenação de princípios divergentes está no



cerne da educação em democracia/ e para a democracia – embora o seu desfecho seja, por isso mesmo, marcado pela incerteza.

Em suma, cremos que é – ainda – na escola que se aprende a fazer o comum, que se amplificam as possibilidades de construção identitária e se adquirem instrumentos necessários e fundamentais para se ser cidadão do mundo<sup>8</sup>. Apesar da morte há muito anunciada, a instituição escolar – esta, ou segundo outro formato reconfigurado – é garante de cidadania democrática. Que o diga a jovem Malala Yousafzai, como se prova no seu discurso público de agradecimento do Prémio Nobel da Paz 2015<sup>9</sup> ...

### Referências Bibliográficas

- Almeida, A. N., & Vieira, M. M. (2006). *A escola em Portugal*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Almeida, J. F., Pinto, J. F. (1990). *A investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Boltanski, L., & Chiapello, È. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Éditions Gallimard.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction*. Paris: Éditions de Minuit.
- Caetano, P. (2013). *Individuação e Reconhecimento: processos de socialização política na incerteza dos itinerários escolares*. Dissertação de Doutoramento em Sociologia. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Collins, R. (1979). *The credential society – an historical sociology of education and stratification*. Orlando: Academic Press.
- Derouet, J.-L. (Ed.) (2000). *L'école dans plusieurs mondes*. Paris, Bruxelles: De Boeck Université.

---

<sup>8</sup> Na aceção de possibilidade comunicacional universal contido na conhecida frase atribuída ao filósofo grego Sócrates: “Não sou nem ateniense, nem grego, mas sim um cidadão do mundo”.

<sup>9</sup> “Um aluno, um professor, um livro e uma caneta podem mudar o mundo. A educação é a única solução.” <http://www.biography.com/people/malala-yousafzai-21362253#after-the-attack>

- Derouet, J.-L. (1992). *École et justice - de l'égalité des chances aux compromis locaux?* Paris : Métailié.
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste?* Paris: Éditions du Seuil /La Républiques des Idées.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: Éd. du Seuil.
- Durkheim, É. (1968, 1ªed.1922). *Éducation et sociologie*. Paris: Les Presses Universitaires de France.
- Durkheim, É. (1977, 1ªed. 1893). *A divisão do trabalho social*. Lisboa: Editorial Presença.
- Esteves, A. J. (2010). *Nas fronteiras da Sociologia*. Porto: Edições Afrontamento.
- Giddens, A. (2000). Viver numa sociedade pós-tradicional. In U. Beck, A. Giddens & S. Lash (eds.). *Modernização reflexiva. Política, Tradição e Estética no Mundo Moderno*. Oeiras: Celta Editora.
- Honneth, A. (2009). *A luta por reconhecimento - a gramática moral dos conflitos sociais*. S.Paulo: Editora 34.
- Lahire, B. (2008). *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Morais, A. (1992). *Novo dicionário compacto da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Confluência.
- Payet, J.-P. (1999). A escola e a construção da cidadania. In M. J. Sarmiento (Ed.), *Autonomia da Escola: Políticas e Práticas*. Porto: Asa Editores, pp.285-296.
- Resende, J. M. (2010). *A sociedade contra a escola? a socialização política escolar num contexto de incerteza*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Resende, J.M., Caetano, P. (2013) Da philia à hierarquia na escola: composições da ordem escolar?. In M.M. Vieira, J.M. Resende, M.A. Nogueira, J. Dayrell, A. Martins, A. Calha (org.) *Habitar a escola e as suas margens: geografias plurais em confronto*. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre (e-book), Pp.133-144. <http://www.esep.pt/documentos/index.php?dir=Ebooks>
- Schilling, F. (2014). *Educação e direitos humanos: percepções sobre a escola justa*. S. Paulo: Cortez Editora.
- Sennett, R. (2007). *A corrosão do carácter. As consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Lisboa: Terramar.
- Vincent, G., Lahire, B., Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In G. Vincent (Ed.). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire?* Lyon: Presses Universitaires de Lyon. Pp.11-48.



Wagner, P. (1996). *Liberté et discipline. Les deux crises de la modernité*. Paris: Éditions Métailié.

Weber, M. (1984). *Economía y sociedad*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.